



1999-2013

challenges  
2013

15-16 julho | 2013

Universidade do Minho | Braga | Portugal

**ATAS DA VIII CONFERÊNCIA  
INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO**

PROCEEDINGS OF THE VIII INTERNATIONAL  
CONFERENCE ON ICT IN EDUCATION

Challenges 2013: Aprender a qualquer hora  
e em qualquer lugar, learning anytime anywhere

(Organizadores)

Maria João Gomes | António José Osório | Altina Ramos  
Bento Duarte da Silva | Luís Valente

ISBN: 978-989-97374-2-6

CENTRO DE COMPETÊNCIA TIC DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE DO MINHO, BRAGA, PORTUGAL

# A NARRATIVA DIGITAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cristina Lourenço

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º3/Universidade do Minho

Altina Ramos

Universidade do Minho

**Resumo:** A evolução das tecnologias digitais implica uma mudança de paradigma nos métodos de ensino. O Programa de Português do Ensino Básico salienta o papel das tecnologias considerando que estes novos cenários exigem o domínio de literacias múltiplas. Neste contexto, pretendemos proporcionar, através da criação de narrativas digitais pelos alunos, o acesso a múltiplos ambientes textuais, particularmente digitais e visuais. Desenvolvemos um estudo de caso orientado para as seguintes questões de investigação: qual o contributo de recursos digitais multimodais para o estudo da narrativa? Que implicações tem a criação da narrativa digital no aperfeiçoamento da produção escrita? O uso de recursos digitais terá implicações na motivação dos alunos e na colaboração entre eles? Neste artigo apresentamos: uma breve contextualização teórica relativa às narrativas digitais no contexto da aprendizagem da língua materna; o projeto realizado com jovens de 13 anos; a metodologia de investigação subjacente a este projeto; os resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Literacias múltiplas, narrativa digital, narrativa.

**Abstract:** The evolution of digital technologies implies a paradigm shift in teaching methods. The national curriculum for Portuguese language teaching at Elementary School level highlights the role of technologies, considering that these new methods require mastery of multiple literacies. In this context, we attempt to provide through student developed multimodal digital narratives, the chance to access a multiplicity of textual environments, in particular digital and visual ones. We set out a case study designed to answer the following research questions: how can multimodal texts contribute to development of the study of narrative? Which implications could the creation of digital narratives have in the improvement of writing skills? Would the use of digital resources inside the classroom interfere with the students' motivation and mutual collaboration? In this article we provide: a brief theoretical contextualization of digital narratives in the context of mother language learning; the project carried out with 13 years old students; the research methodology underlying this project; the results obtained.

**Keywords:** multiple literacies, digital storytelling, narrative

## Introdução

Com a globalização da informação, a sociedade transformou-se numa sociedade da informação e conhecimento, um novo tempo civilizacional marcado por um mundo novo dominado pela tecnologia, que não para de entrar nas nossas vidas (B. Silva, 2001). A situação que hoje vivemos é fortemente marcada pela generalização do computador pessoal e do fácil acesso à informação (Costa, 2008).

Neste contexto, em Portugal, as escolas tornaram-se uma área prioritária e assistiram a uma melhoria de condições em relação ao acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tendo o Ministério da Educação renovado os equipamentos informáticos. O Plano Tecnológico é um exemplo disso, resultando deste o Plano Tecnológico da Educação, estruturado em quatro eixos: tecnologia, conteúdos, formação e investimento. O programa *Internet na Escola* teve como objetivo equipar os estabelecimentos de ensino com equipamentos informáticos e ligações à Internet. Após a expansão do seu uso, no nosso país a sociedade da informação ganhou visibilidade e as TIC emergiram como um tema recorrente na definição de novas políticas sociais e económicas (A. Silva, 2008), tendo-se tornado no centro da Sociedade da Informação.

Perante um ambiente de “mudança acelerada” (Comissão Europeia, 2007, p. 3) e perante as alterações tecnológicas na sociedade da informação, parece-nos que as escolas não podem ficar indiferentes ao desafio que se coloca ao sistema educativo. Como refere Papert (1997, p. 50), “o computador curto-circuita a mescla tradicional da escola, composta por uma motivação artificial e uma disciplina imposta, com o fim de “agarrar” as crianças para aprenderem assuntos que não podem usar”.

Estamos, na opinião de Pretto (2008, p. 1), perante “[u]ma velha escola velha, com cara de moderna”. Com efeito, a escola ainda se apresenta como uma instituição tradicional e tecnicista, na qual o professor se assume como o principal responsável por transmitir o conhecimento ao aluno que atua passivamente (Baladeli & Altoé, 2008), privilegiando-se os modos de comunicação e informação tradicionais, baseados no professor e nos manuais sem recurso às tecnologias (Costa, 2009). Como afirmam Moura e Carvalho (2006, p. 109), “[q]ualquer professor que não se incorpore na era digital, perderá esta nova geração de nativos digitais”.

Uma vez que as tecnologias dominam cada vez mais os ambientes de trabalho, é importante que os professores se familiarizem com elas, de forma a criarem ambientes escolares que possam produzir a aprendizagem autónoma, individualizada e significativamente colaborativa (Hargraves, 1998). Isto encaminha-nos para a expectativa da OCDE (2006, p. 21), pois espera-se que os docentes “estimulem os estudantes a assumir um papel mais activo em sua própria aprendizagem”, proporcionando situações e experiências em que essa aprendizagem seja construída pelo próprio aluno (Costa, 2004).

## **Enquadramento Teórico**

As teorias de aprendizagem aplicadas às tecnologias vêm sofrendo alterações ao longo do tempo, tornando-se as tecnologias perspectivadas como ferramentas cognitivas elementos essenciais na construção de saberes, pois envolvem ativamente os alunos na criação de conhecimento resultante da sua compreensão e conceção da informação, permitindo negociar significados de forma colaborativa (Jonassen, 2007). As

tecnologias surgem ao serviço das competências, favorecendo o desenvolvimento de estilos diferentes nos alunos, “estilos multidimensionais ou multimodais, que lhes permitam fazer face à complexidade de uma sociedade cada vez mais exigente” (Tavares, 1999, citado por Botelho, 2009, p. 63).

O conceito de literacia tem também sofrido alterações, impostas pelas novas tecnologias. Sugere-se que seja feita uma leitura do termo no plural, a fim de se marcar a sua diversidade (Pinto, 2002; Papaioannou, 2011). Lankshear e Knobel (2006) chamam-lhes “new literacies”, que, de acordo com Leu et al. (2007), incluem novas competências, novas estratégias e novas práticas sociais, mudando regularmente quando mudam as tecnologias, sendo múltiplas, multimodais e multifacetadas. A emergência de novos cenários para acesso à informação exige “o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente a literacia digital e informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens)” (PPEB, 2009, p. 63). O texto multimodal surge no Programa de Português nos segundo e terceiro ciclos, estando no 3º ciclo como descritor de desempenho “Interpretar processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais” (idem, p. 123). Como refere Unsworth (2001), todos os textos necessitam ser lidos de modo multimodal. É necessário compreender de que forma as diferentes modalidades contribuem separada e interativamente para as diversas dimensões de construção de sentido.

A narrativa faz parte da comunicação verbal utilizada diariamente, oral ou escrita, impregnado, assim, o “tecido da nossa existência”, “tudo o que se conta é narrativa” (Seixo, 1976, p. 14). Considerando a relação entre a narrativa e a temporalidade, Ricoeur (1994) considera temporal o mundo exibido por qualquer narrativa. Deste modo Todorov (1972, citado por Seixo, 1976), define narrativa como “[t]exto referencial com temporalidade representada” (p. 14), sendo a sua sequência a sua unidade transfrásica mais importante. Seixo (1976) acrescenta que “o conto de factos ou acontecimentos, elemento básico da organização literária em longo período da sua história e, nela, dos géneros ligados à ficção (romance, novela, conto), existe, afinal, em toda a parte em que alguém narre alguma coisa” (p. 14). Contar histórias é um modo natural de comunicação humana. Com o rápido desenvolvimento tecnológico emerge uma nova versão de narrativa digital. Vários autores apresentam este conceito (McClean, 2007; Xu, Park & Baek, 2011; Robin, 2007, 2008; Ryan, 2001), que destaca o papel das tecnologias no desenvolvimento de competências respeitantes à narrativa. A narrativa digital expressa a arte de contar história, recorrendo a componentes multimédia, tais como imagem, som, música e outros (Xu, Park & Baek, 2011).

As vantagens do uso da narrativa digital em contexto educativo são salientadas por muitos autores, ao proporcionarem o desenvolvimento de competências em muitas áreas. Robin (2007) considera a narrativa digital como uma ferramenta poderosa para os educadores e para os alunos criarem as suas próprias histórias, sendo que a adoção de um ponto de vista e a definição de uma questão dramática despertam o interesse, a

atenção e a motivação dos alunos. Para além disso, fortalece a colaboração e desenvolve vários tipos de literacias, incluindo a literacia informacional, literacia visual, literacia digital e literacia dos média.

Xu, Park & Baek (2011) reconhecem que o processo de escrita na narrativa digital assume grande importância, já que uma boa redação determina o seu sucesso, fazendo com que os alunos sintam a história como sua, o que os leva a envolverem-se mais na sua construção.

## **O Projeto**

O estudo decorreu numa escola básica do distrito do Porto, de dezembro de 2011 a fevereiro de 2012 e abrangeu uma turma do sétimo ano de escolaridade, tendo sido integrado na planificação da disciplina de Língua Portuguesa. O projeto desenvolveu-se em três fases: estudo da narrativa, escrita da narrativa e construção da narrativa digital, tendo decorrido em doze sessões de noventa minutos.

Foram feitas atividades de pré-leitura, a partir das imagens do manual escolar, e de leitura através de uma atividade de escuta ativa. Depois de abordados os conteúdos da narrativa a partir do conto lido, os alunos passaram à produção escrita. O trabalho passou pelas fases de planificação, textualização e revisão/aperfeiçoamento. Recorreu-se ao processador de texto para reescrever o texto elaborado nas sessões anteriores. O movie maker foi a ferramenta escolhida para a construção da narrativa digital, por ser de fácil acesso pela capacidade que tem de estabelecer relações entre texto, imagem, som, oralidade e interatividade (Carvalho, 2008). Depois de apresentada a aplicação movie maker, os alunos observaram algumas narrativas digitais como exemplo e planificaram a narrativa. Foram disponibilizados endereços eletrónicos de livre acesso, de onde os alunos poderiam recolher recursos para o trabalho. Passou-se, posteriormente, à gravação das vozes dos alunos, que concluíram então a edição da narrativa digital.

O produto final dos alunos consistiu em dois trabalhos distintos: a produção escrita e a narrativa digital. A produção escrita, uma vez que foi acompanhada pela docente em oficina de escrita, foi apenas alvo de uma autoavaliação do processo por parte dos alunos. As narrativas digitais foram avaliadas minuciosamente com base numa grelha de análise adaptada de uma proposta de Robin (2007), que incluiu oito categorias relacionadas com os elementos “Point of View”, “Dramatic Question”, “Choice of Content”, “Clarity of Voice”, “Pacing of the narrative”, “Quality of Images”, “Economy of Story Detail”, “Grammar and Language Usage”, tendo sido criado, para cada elemento e para cada nível, o respetivo descritor de desempenho.

## **Desenho do Estudo**

A questão central da investigação do estudo a que este artigo se refere consistiu em identificar, caracterizar e interpretar a relação existente entre uma abordagem multimodal, particularmente através da narrativa digital, na aula de Língua Portuguesa, e a didatização da narrativa em contexto formal de aprendizagem. Para tal, entendeu-se que seria mais adequada uma investigação que se integrasse no paradigma qualitativo, particularmente o estudo de caso, por se entender ser o mais ajustado ao estudo de uma realidade concreta, relacionada com a prática pedagógica diária.

Para estudar esta questão, optámos pelo paradigma qualitativo e, mais especificamente pelo estudo de caso, por considerarmos ser o mais adequado ao estudo de uma realidade concreta relacionada com a nossa prática pedagógica diária. Cohen e Manion (1990, p. 164) afirmam que “el investigador de estúdios de caso observa las características de uma unidade individual, un niño, una pandilla, una classe, una escuela o una comunidade”, tendo como propósito descrever e analisar, de um modo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). De acordo com Yin (1994), os estudos de caso são um dos mais desafiadores desenhos metodológicos nas ciências sociais, tendo-se tornado muito comum de pesquisa nas várias áreas científicas, particularmente em Ciências da Educação. “Um investigador qualitativo enfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do individuo.” (Stake, 2007, p. 12).

Foi esta a nossa orientação metodológica para estudar os efeitos do uso de textos multimodais na compreensão da narrativa numa turma de 7º ano do Ensino Básico.

## **Recolha e análise de dados**

Como instrumentos de recolha de dados, optou-se pela observação participante, pelas notas de campo, pela entrevista e pelos trabalhos dos alunos. Como refere Stake (2007, p. 77), “[a]s observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso” lembrando-nos que , durante a observação, um investigador de um estudo de caso qualitativo faz um bom registo dos acontecimentos para assegurar uma descrição incontestável.

A observação participante resultou em notas de campo registadas em papel no momento da observação e transcritas posteriormente.

A entrevista adquiriu bastante importância no estudo, sendo que o contacto com os entrevistados permitiu a adaptação de questões e a solicitação de informação adicional considerada relevante. (Coutinho,

2011). Assim, escolheu-se o modelo de entrevista semiestruturada, tendo em conta o que se pretendia averiguar. Uma vez que nem sempre é fácil fazer o registo de uma entrevista através de notas manuscritas, optou-se pela sua gravação na aplicação Audacity, sendo que posteriormente foram transcritas na íntegra. Foram depois submetidas a uma atenta análise de conteúdo, “um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional” (Esteves, 2006, p. 106).

Tendo optado por uma agregação categorial (Stake, 2007), foram identificadas, no decorrer da investigação, as seguintes categorias, que apoiaram a estrutura interpretativa: Narrativa Digital; Novas Literacias (digital e visual); Escrita; Expressão Oral; Colaboração e Motivação.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

A análise foi formalizada alguns meses depois do trabalho de campo estar finalizado, uma estratégia considerada indispensável para obter a distância necessária ao rigor do trabalho com os dados. No entanto, desde o início do trabalho que começamos a pensar de modo reflexivo e analítico no que íamos observando, nas conversas com os alunos e no desenvolvimento dos seus trabalhos ao longo do projeto.

Para descrever e interpretar as categorias identificadas, recorreremos a exemplos retirados das evidências, que apresentamos através da seguinte codificação: “A+algarismo” (ex.: A20) refere-se a dados da entrevista com os alunos, de A1 a A24, dado que o grupo era constituído por vinte e quatro alunos; “NC+data” a data, ou o intervalo entre datas, referem-se à duração de determinada tarefa (ex.: NC, 19.01.2012; ou NC de 05.12.2011 a 12.12.2011); “TA” refere-se aos trabalhos dos alunos. Para manter o anonimato dos participantes neste estudo, ao referir-nos a um aluno em particular, usaremos apenas a letra inicial do seu nome (ex.: C.).

Apresentamos, em seguida, o resultado da nossa análise.

Tendo em conta a categoria narrativa digital, e depois de avaliada cada uma das narrativas digitais produzidas pelos alunos, podemos afirmar que o uso da metodologia narrativa digital encaminhou os alunos num processo de desenvolvimento de competências que levaram à construção de significados em textos multimodais, particularmente através da combinação da palavra escrita com o som e imagens (PPEB, 2009, p. 123), tendo cada um destes discursos contribuído de maneiras diferentes para esses significados (Stein, 2010), como se pode verificar nestas afirmações: “*em vez só da escrita e o papel, aquele papel branco, na narrativa digital temos imagens e podemos esclarecer melhor aquilo que lemos*” (A.4); “*na narrativa digital, nós pegamos num texto, lemos e tentamos exprimir para as pessoas o que está no texto*”. (A.22).

O uso da narrativa digital, como discurso multimodal, favoreceu a didatização do conteúdo “níveis e

categorias da narrativa” (PPEB, 2009, p. 125) na aula de Língua Portuguesa. Os alunos apenas conseguiam sistematizar a caracterização de personagens, espaço e tempo, faziam “[c]onfusão entre autor e narrador” e desconheciam o “*ponto de vista do narrador e os tempos verbais que predominam na narrativa*” (NC de 05.12.2011 a 12.12.2011).

Percebeu-se, nos trabalhos dos alunos e nos testemunhos recolhidos nas entrevistas, que os participantes neste projeto compreenderam as categorias da narrativa ao construírem uma narrativa digital, aplicando o que aprenderam: *“Se fizéssemos só o texto não era a mesma coisa porque podíamos não compreender muito bem. Nós tivemos que escolher uma personagem principal, tivemos que escolher um narrador, as outras personagens secundárias, os figurantes. Se não fôssemos nós a ter de escolher, se vissemos só um texto e o analisássemos, se calhar não ficávamos a perceber tão bem. A nível da narrativa, percebemos que tem de haver uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão”* (A.2). Podemos então concluir que a participação dos alunos no projeto de criação de narrativas digitais melhorou as competências de conhecimento da estrutura narrativa (Robin, 2007).

Os dados analisados permitiram-nos ainda inferir que o processo de criação da narrativa digital contribuiu significativamente para o desenvolvimento das literacias, particularmente a literacia digital e visual. Afirmam os alunos: *“Aprendemos a trabalhar com as tecnologias”*, (A.2), ideia reforçada por outros alunos ao dizer “[estamos habituados a utilizar o computador] *para pesquisar só*” (A.5); *“Na escola o que usamos mais é as pesquisas. Assim tivemos de fazer as pesquisas e o trabalho no Movie Maker. Não estávamos habituados a trabalhar com o Movie Maker, estávamos habituados a usar o computador só para pesquisas e depois um trabalhinho em Word”* (A.1). Os alunos ficaram mais proficientes no uso de ferramentas/aplicações digitais que mal conheciam ou raramente usavam. É o caso do *Movie Maker*, *Audacity* e aplicações de edição de imagem.

*“Para termos o trabalho no Movie Maker tínhamos de saber mexer nele”* (A.6); *“Aprendemos a importar as imagens para o Movie Maker, como é que se escrevia nos diapositivos, como ordenar as imagens por tempos de acordo com a nossa voz”* (A.20). Os alunos revelam ter desenvolvido a capacidade de comunicar através da imagem e compreender o seu valor, ao afirmar *“as imagens ajudaram-nos a compreender melhor o texto”* (A14).

O processo de escrita assumiu, assim, grande importância neste projeto, pois embora a intenção da narrativa digital seja contar uma história, reconhecemos que a qualidade do produto escrito determina o seu sucesso. Os alunos sentem que a história lhes pertence e este reconhecimento motiva-os para a produção do texto (Xu, Park e Baek, 2011). Só depois de aprender a escrever podemos transferir as competências adquiridas para a escrita no computador ou em suportes convencionais. Importa posicionar a escrita no centro



de qualquer definição de literacia digital, devendo a aprendizagem da escrita ser combinada com a construção multimodal (Merchant, 2007).

A fase de gravação das histórias para a narrativa digital constituiu um momento de grande expectativa. *“A gravação áudio foi uma das atividades mais interessantes. Os alunos não estavam habituados a gravar/ouvir a sua própria voz. Na leitura esforçaram-se por ser expressivos e por ler pausadamente para se entender bem. Notou-se algum nervosismo antes das gravações”* (NC de 27.02.2012).

Muitos alunos se referiram à voz como um elemento importante para a gravação das histórias. *“Aprendemos a controlar melhor a voz”* (A.14); *[controlamos] a respiração para ler os parágrafos e as vírgulas”* (A.15).

Este trabalho sobre a linguagem não verbal, a audibilidade dos enunciados orais, particularmente a nível da articulação e dicção, é sugerido no PPEB (2009) para o descritor de desempenho “Usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação” (p. 121).

Pelos dados analisados, podemos afirmar que a construção da narrativa digital proporciona a criação de estratégias para a manutenção do interesse do auditório (PPEB, 2009), combinando os elementos prosódicos com os componentes que atuam na sua construção. Com este trabalho, os alunos reconhecem que desenvolveram estratégias de expressão oral.

Ao analisarmos os dados recolhidos, confirmamos a ideia de Robin (2007) ao considerar que a narrativa digital promove a colaboração quando os alunos são capazes de trabalhar em grupos e valoriza a experiência do aluno através de uma participação e realização pessoais.

Asseguram os alunos que esta experiência favoreceu o trabalho em grupo: *“Contribui para trabalharmos em grupo, podíamos ajudar uns aos outros nas coisas que não soubéssemos”* (A.14), metodologia a que reconhecem mais vantagens do que ao trabalho individual, mais frequente em contexto letivo: *“Fazíamos trabalhos, um levava para casa e trazia a parte feita, o outro também levava e depois ajeitavam os dois na escola. Aqui estamos na aula a falar uns com os outros para saber o que vamos fazer ao trabalho”* (A.22). A partilha fez-se também notar durante a realização das tarefas, quer a partilha de conhecimentos: *“Tornou-se muito mais fácil porque como cada um sabia mais alguma coisa que outro era muito mais fácil trabalhar porque nós partilhávamos os conhecimentos”* (A.16) - Reconhecemos que as tecnologias, por si só, envolvem os alunos no trabalho em sala de aula. Quem o sugere é a I. ao confessar que *“Há muitos colegas da nossa turma que para eles uma aula é um sacrifício. Se for uma aula destas nota-se mesmo que estão empenhados, só querem ter Português, porque vão para os computadores”* (A.11). A C. acrescenta *“Acho que os alunos*

*ficam mais cativados quando temos de mexer em computadores e programas” (A.6). No fundo, temos de aceitar que “como somos jovens do século XXI gostamos muito de tecnologias, de usar as tecnologias no dia a dia” (A.12).*

A motivação foi logo experimentada na atividade de expressão escrita, que realizaram com vontade, uma vez que sabiam que as suas produções originariam um trabalho mais vasto com as tecnologias e que a sua qualidade dependia do texto produzido. Desabafa a B.: *“ó o papel e a caneta e termos de escrever, mais nada, só o papel e não temos mais nada que nos chame a atenção” (A.4).* A combinação de modos para conseguir um produto final fá-los considerar que *“É mais ativo, porque se estivermos só a escrever e a analisar o texto torna-se um bocadinho desconfortável, mas se estivermos a gravar e a escolher imagens na Internet já começa a ser mais divertido” (A.21).*

## **Conclusão**

Os resultados salientam-nos a importância da narrativa digital no desenvolvimento de competências linguísticas, quer a nível da escrita, quer da oralidade.

Ao associar-se o processo de escrita à construção da narrativa digital, atribui-se uma função à escrita, o que a tornou determinante no sucesso do produto, facto que, aliado à integração da escrita num projeto, permitiu aos alunos a atribuição de uma finalidade à sua produção, desencadeando notável motivação e empenho.

Favorecidas por esta metodologia são as literacias, não só a literacias digital, pelo aumento na proficiência dos alunos no uso das ferramentas tecnológicas verificado, mas também a literacia visual, através da leitura de imagens. A nível da construção de significados, os sentidos globais são conseguidos pela imagem, em interação com outros modos, pois os alunos passam a atribuir um significado próprio à imagem, que, juntamente com os outros modos, mobiliza conhecimentos prévios que interagem na construção de novos conhecimentos. Perante isto, cumpre-nos referir que acreditamos que os textos multimodais “encorajam a aprendizagem, pois viabilizam situações genuínas de comunicação, emergindo, naturalmente, Reconhecemos, contudo, que o uso das tecnologias não pode encobrir a pedagogia nem omitir o saber do professor como pedagogo. Por conseguinte, consideramos que o grau de sucesso da tecnologia depende, sem dúvida, do professor e das estratégias que usa. (Botelho, 2009)

Terminamos com a voz dos alunos cujas palavras dão força às nossas próprias ideias: “foi um trabalho bem conseguido e com um final fantástico. Todas as escolas podiam fazer isto” (A.10)

## Referências

- Baladeli, D. & Altoé, Anair (2008). Ensino de Língua Inglesa e o uso de recursos da informática na construção de conhecimento. In *VIII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória*. Consultado em abril de 2012 e disponível em [http://www.literaturahistoriaememoria.com.br/lhm/annals/2008/Arquivos/Artigos/Simposio/simposio\\_investigando\\_3.pdf](http://www.literaturahistoriaememoria.com.br/lhm/annals/2008/Arquivos/Artigos/Simposio/simposio_investigando_3.pdf).
- Botelho, F. (2009). *Aprendizagem do português e multiliteracias*. Medi@ções – Revista OnLine, vol.I, número 1. Setúbal: Escola Superior de Educação, Pp 60-75. Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/5/7>
- Carvalho, G. S. (2008). As Histórias Digitais: Narrativas no Século XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. Consultado em julho de 2012 e disponível em [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/publico/Gracinda\\_Souza\\_de\\_Carvalho.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/publico/Gracinda_Souza_de_Carvalho.pdf)
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comissão Europeia (2003). *Para uma Europa do Conhecimento. A União Europeia e a Sociedade da Informação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/36/pt.pdf>
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Consultado em maio de 2012 e disponível em [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/II-learning/keycomp\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/II-learning/keycomp_pt.pdf)
- Costa, F. (2004). *O que justifica o fraco uso dos computadores na escola?* Polifonia, Lisboa, Edições Colibri, n.º 7, pp. 19-32.
- Costa, F. (2008). Tecnologias em Educação – um século à procura de uma identidade. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora, (pp. 14-30).
- Costa, F. (2009). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do Séc. XXI. In P. Dias & A. Osório (Eds.), *Actas da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, Challenges 2009. Braga: Universidade do Minho. 293-307.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O Estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, ano I, vol.15, número 001, Universidade do Minho:Braga. Pp. 221-

- 243, consultado em maio de 2011 e disponível em <http://hdl.handle.net/1822/492>
- Coutinho, C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima e Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp. 105-126. Porto: Porto Editora.
- Jonassen, D. (2007). Computadores, Ferramentas Cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Porto Editora.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*. Maidenhead: McGraw-Hill. Consultado em maio de 2012 e disponível em [http://montclair.academia.edu/MicheleKnobel/Books/568434/New\\_Literacies\\_Everyday\\_Practices\\_and\\_Classroom\\_Learning](http://montclair.academia.edu/MicheleKnobel/Books/568434/New_Literacies_Everyday_Practices_and_Classroom_Learning).
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y., et al. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension? In L. Rush, J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices* (pp. 37-68). NCTE/NCRL: Chicago.
- McClean, S. (2007). Digital Storytelling: The Narrative Power of Visual Effects in Film. Massachusetts: The MIT Press.
- Merchant, G. (2007). *Writing the Future in a Digital Age*. *Literacy*, v.41, nº3, 118-128. Consultado em julho de 2012 e disponível em: <http://blog.rogerfrancis.info/files/9/2/2/3/1/121276-113229/Merchant.pdf>
- Ministério da Educação/DGIDC (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. (Coord.) Carlos Reis: Lisboa.
- Moura, A., & Carvalho, A. (2006). *Podcast: potencialidades na educação*. *Prisma.com*, v. 3. Pp. 88-110. Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/623/pdf>
- OCDE (2006). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Brasil: Editora Moderna Ltda. Consultado em abril de 2012 e disponível em [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes\\_9789264065529-pt](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt)
- Papaioannou, T. (2011). *Assessing Digital Media Literacy among Youth through Their Use of Social Networking Sites*. *Revista de Informatică Socială*, VIII(15), 37-48. Consultado em agosto de 2012 e disponível em <http://www.ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2011/09/tao.pdf>
- Papert, S. (1997). A Família em Rede – Ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. In *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 95-123. Braga: CIEd, Universidade do Minho

- Pretto, N. (2008). *As tecnologias da informação desafiam a educação*. Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-edu-com-tec/artigos/as%20tecnologias%20da%20informacao....pdf>
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa* (tomo 1). Campinas, SP: Papirus.
- Robin, B. (2007). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (Vol.2). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robin, B. (2008). *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*. Theory into Practice, 47(3), (pp. 220–228). Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- Robin, R. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. Consultado em junho de 2012 e disponível em <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Ryan, M. (2001). *Beyond Myth and Metaphor - The Case of Narrative in Digital Media*. Consultado em junho de 2012 e disponível em <http://www.gamestudies.org/0101/ryan/>
- Seixo, M. A. (1976). *Romance, Narrativa e Texto, Notas para a definição de um percurso*. In Rossum-Guyon, F., Hamon, P. & Sallenave, D., *Categorias da narrativa* (pp. 7-17). Lisboa: Vega, Lda.
- Silva, A. (2008). Professores utilizadores das TIC em contexto Educativo: estudo de caso numa escola secundária. In COSTA, Fernando, PERALTA, Helena & VISEU, Sofia (Orgs.). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 170-190). Porto: Porto Editora. Comissão Europeia, 2007
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (Orgs.). *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001* (pp. 839-859). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stein, P. (2010). Multimodal Instructional Practices. In Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D., *Handbook of research on new literacies*. New York: Routledge.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press. Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://mhc.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335206042.pdf>
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-Efficacy in a Virtual Learning Environment. *Journal of Educational Technology & Society* 14(4) 181-191. Consultado em agosto de 2012 e disponível em [http://www.ifets.info/journals/14\\_4/16.pdf](http://www.ifets.info/journals/14_4/16.pdf)
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.